

**ELEMENTOS PARA EL FOMENTO DE UNA CULTURA DE
INTEGRIDAD Y ÉTICA UNIVERSITARIA
UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA**

Aporte de Beethoven Zuleta Ruiz. Profesor titular

26-01-2020

Las preguntas: ¿De dónde venimos?, ¿dónde estamos?, ¿hacia dónde podemos ir?, y, ¿hacia dónde queremos ir?, expuestas para organizar la discusión en la comunidad universitaria en torno a las tendencias y problemáticas en el campo de la ética y de la integridad académica, propone por extensión otras preguntas, diremos que complementarias y prácticas, **sobre el ser** organizacional que, en la época llamada moderna se edificó sobre figuras que fueron operativas e inherentes a una racionalidad práctica en la gestión y administración de los conocimientos, y las denominamos facultades; y, **sobre el estar** en el contexto espacial geográfico y territorial, cuando el concepto de nación aunado a los conceptos de región y municipio, determinaron los principios de ordenamiento territorial e institucional y fijaron pautas al diseño de los campus universitarios, reflejadas en las propuestas formativas de la profesión y la disciplina.

Es de resaltar que los campus universitarios modernos surgen en las décadas de 1930, cuando el país y unas cuantas regiones comienzan a urbanizarse y las nacientes industrias y comercios demandaron de nuevos perfiles profesionales y técnicos. Para este momento, las instituciones educativas de la formación básica y media que, en las tres últimas décadas del siglo XIX, sentaron las bases del Estado/Nación y edificaron un programa híbrido de formación ciudadana, entran en declive. Los bachilleres, que jugaron un papel relevante como instrumento de expansión territorial de un programa orgánico de construcción de vecindades y de un modelo de gestión de la economía local en la escala de las pequeñas y medianas empresas y comercios, no son ya el rango culto de la sociedad. Las empresas e instituciones sociales, comienzan a mudar sus procesos de gestión y gobierno, a los cuales acoplan profesionales formados por las universidades.

La brecha cultural entre las instituciones de saber y la fractura o discontinuidad de los procesos de la educación básica y las universidades, los hemos cuantificado, pero muy poco comprendido en el tejido de relaciones históricas truncadas por el gesto ideológico de los relevos institucionales aparejado a jerarquizaciones de orden simbólico y social, que provocan desigualdades y bloqueos comunicativos entre un maestro de escuela o de colegio y un profesor universitario; o, entre un técnico del SENA y un ingeniero.

El principio de desigualdad como rasero para determinar grados jerárquicos de subordinación de menor a mayor competencia científica o de precedencia en un orden de rangos, dista del principio heterárquico de las inteligencias. La jerarquía usada para categorizar las relaciones de compromiso y responsabilidad intelectual, provoca un contrasentido entre la imagen de mayoría de edad que reclama la autonomía y, la imagen

de subordinación a los órdenes políticos del establecimiento estatal que obliga a relaciones de dependencia económica y financiera.

La dificultad para compatibilizar los principios de autonomía y dependencia, incrementa la separación espacial y territorial de los modos y modalidades de organización de las ciencias y los saberes. El Conflicto de las facultades escrito por el filósofo Kant, produjo para una Europa remozada de los fanatismos, una liberación intelectual; para una Colombia embolatada en la radicalidad del conflicto religioso, produjo un problema de inmadurez en la construcción de la democracia. Uno de sus efectos, es la fractura de procesos y sistemas educativos públicos y privados. Otra consecuencia, que el distanciamiento espacial de las disciplinas generado por los departamentos y las facultades, proyecta en la metodología del Estado una parcelación de sus decisiones reflejada en el organigrama de las instituciones y los actores del saber profesional: ministerios, departamentos, municipios y otros dispositivos que semejan máquinas de regulación. Las instituciones reproducen en la sociedad, estereotipos disfuncionales igualmente dislocados de la cultura general.

A modo de hipótesis, la producción en masa de bachilleres, técnicos e instructores, y, en general de profesionales disfuncionales, inhibe el desarrollo de organizaciones de conocimiento fundadas en una apropiación y uso productivo del conocimiento. El escollo de los diplomas y de las formas idealizadas de profesionalización, interroga el estilo señorial en las comunicaciones y en las decisiones públicas donde la ostentación deja espacios mínimos al reconocimiento de las ideas y los argumentos.

En la historia de las instituciones en Colombia, subyace una antigua pugna ideológica de lo privado y de lo público, en la cual ciertamente orbita un interés por reproducir valores e interpretaciones epistemológicas aplicados a un mercado de las profesiones y los oficios, que a la reprogramación o alteración de sus potencialidades para incentivar el cambio y la transformación de las instituciones.

La imagen general que las instituciones del saber en Colombia proyectan, es la de reproducir prospectos y programas. La reivindicación de la innovación, es un rasgo reciente. Pero, el método apropiado para hacerlo, tiene tonos harto publicitarios, esporádicos y poco sistemáticos, ya que el modelo organizacional preexistente perdura en los ambientes confesionales del aula, del pupitre personal, del tablero y el atril del docente. No hay todavía ni el enfoque ni el montaje del aprendizaje que hilvane una formación ciudadana desde el momento del preescolar al doctorado. Las llamadas cadenas de producción de conocimiento, plagadas de atajos y cabos sueltos, carecen aún de mecanismos colaborativos y engranajes que comuniquen los procesos de formación y las escalas heterárquicas del conocimiento en sus modalidades afectivas de aproximación al saber.

La reforma de las instituciones de saber, comprende entonces repertorios morales asociados a las prácticas y a los modelos de conductas que estas prácticas adoptan para comunicarse. El modelo lancasteriano del siglo XIX, con el ideal de formar hombres prácticos, no pudo evolucionar en la vida institucional como promesa intelectual y política.

Habría que preguntar si el fracaso de sus intenciones, puede explicarse en buena medida por el compulsivo reclamo moral de la retórica de los discursos, que reclama de los actos litúrgicos de la sociedad y sus púlpitos, la primacía de la regla sobre la acción, aplazando así el acto social de la cultura de crear normas en los propios procesos prácticos de construcción del entendimiento. La cultura de reproducción imitativa de normas en la planeación de las acciones, conlleva a un gesto pasivo y finalista de programación del compromiso moral y de sus responsabilidades.

La cuestión de la integridad académica y de los factores del cambio que la inhiben o potencian, plantea entonces, problemáticas que desplazan y comprometen el mundo interior de la universidad con un contexto territorial ampliado configurado por la **organización** del sistema de educación en Colombia, que bien entendida trata y exige de un estado del arte del **funcionamiento** de la institucionalidad abordado con el criterio comparativo de los paradigmas internacionales mejor posicionados (Alemania, Australia y España).

Con el ánimo de que este ejercicio evaluativo encamine un proceso de análisis decisional más integral de las diversas componentes de la institucionalidad educativa y de sus diversos campos de acción, es procedente hacer unas observaciones, concebidas más con el ánimo de diseñar una política pública, que de juntar voluntades e intereses o, en su otro extremo, de invalidar iniciativas para reformarnos.

1. El vínculo de las ciencias, tecnologías y las artes.

En el debate cultural contemporáneo, la complejidad de la organización educativa, invoca otras interpretaciones y vocaciones de la técnica y la tecnología, más identificadas con la idea/sustrato de la fisiología y la sensibilidad de los objetos, indicando una ruta distinta a la consabida fórmula del instrumento como representación de las necesidades primarias de las industrias, pues rememora o convoca con William Ospina a no olvidar “que en cada instrumento existe ya la pauta de un sonido, que hay maderos que contienen canoas y maderos que contiene guitarras”. Interpretado de modo sintético, el instrumento para Ospina, no es una simple representación de un objeto o de un útil, es realmente una memoria, una cultura.

En cuanto a la invocación filosófica, la idea de Heidegger, de «tener la técnica en nuestras manos», de querer dominarla; propone otra interpretación, a saber: que la reestructuración técnica de la sociedad moderna, fecunda en el deseo nihilista del poder y en la degradación ontológica del hombre por la cosificación del Ser. Es en tal sentido que la pregunta por la técnica y la decisión de dominio “se hace tanto más urgente cuanto mayor es la amenaza de la técnica de escapar al dominio del hombre”. Se trata indudablemente de un argumento muy lejano al razonamiento instrumental, pues al requerir de la ética, hará coro con el llamado a una restauración de lo sagrado. Y este es un tema del cual ni por asomo nos ocupamos.

En cuanto a la literatura, la citación de Gabriel García Márquez, destaca tres ideas: la de la educación como órgano maestro del cambio social; la integración de las ciencias y las artes a la canasta familiar; y la invocación del poeta, para que estas dos hermanas enemigas, no continúen siendo amadas por separado. Es de subrayar desde este solitario lugar del pensador, que la educación es un órgano social y no propiamente una función instrumental de la sociedad; que no es posible pensar la transformación de las ciencias y las artes, si ellas no hacen parte de un compromiso que trascienda la economía y las empresas; y que, muy probablemente los defectos que achacamos a las hermanas enemigas, es que casi nunca han contado con el amor de la madre patria.

2. El vacío de una pregunta estructural sobre la conexión del currículo y las cuestiones de la técnica, la tecnología y la ciencia.

El debate propuesto por el MEN en torno a la educación terciaria¹, que la universidad ha soslayado, informa de una metodología basada en variados ejercicios de diálogo, de indagación y análisis desarrollados en los últimos años, donde se privilegia la participación de entidades, gremios, asociaciones del sector educativo y productivo, y donde la divisa es “la necesidad de proponer una organización y señalar nuevos rumbos a la educación y la formación postmedia”.

Sin embargo, la palabra organización, parece privilegiar un interés funcional más que sistémico, en razón de que la estructura piramidal, jerarquizada y disfuncional del Ministerio mismo no aparece como inquietud y menos como el factor que nuclea las contradicciones de la organización. Tampoco es planteada como un problema la sectorización de la política pública, tanto en lo que concierne a la política del financiamiento como a los procesos de planeación donde las relaciones y vínculos con los territorios están igualmente cifrados con valores económicos o de ejercicio de la autoridad centralizada.

El peligro de remarcar una visión funcional del cambio institucional, consiste en el reduccionismo de las variables que son tomadas en cuenta para evaluar la conveniencia de un rumbo que se da por sentado, por inevitable e imperativo, basándose en el equívoco y la creencia metodológica propia de las interpretaciones funcionalistas, para las cuales imaginar un deseo es suficiente para que se cumpla y sea real. Olvidándose que los paradigmas indicados como ejemplos (es el caso de la Alemania o la Australia), han tomado su tiempo para desarrollar trayectorias precisas en la acumulación y evolución de sus conocimientos, de sus capacidades y de sus potencialidades, y han logrado interrelacionar sus procesos de administración y de gestión con los procesos de producción y cambio en los saberes, las ciencias y las tecnologías, mediante una serie de combinaciones de aprendizaje e investigación articuladas a estructuras variables, que como el currículo

¹ MEN (2016). “Bases para la construcción de los lineamientos de política pública del sistema nacional de educación terciaria (SNET)”

disponen de un tejido flexible para la “apropiabilidad” y la “acumulabilidad” de conocimientos.

Es suficiente con detallar un solo aspecto extraño a nuestro medio como el protagonismo de las regiones y de los territorios municipales en el liderazgo y diseño de las políticas educativas.

La gran ventaja del currículo en el rediseño de procesos, consiste en que su carácter variable permite apropiar y difundir con grados de oportunidad, la aparición de nuevos paradigmas en los conocimientos.

Pero, el currículo en el diseño estructural de la organización educativa, es realmente una tecnología en la medida que actúa como un procedimiento de valoración, apropiación y difusión de procesos de conocimiento integrados a apuestas (llámense utopías, propósitos o deseos) de decisión ontológica y de alcances que movilizan consecuencias políticas de nación, de país, de geografías y de culturas.

El gran problema en la tradición organizativa de la educación en Colombia, es que el currículo ha sido interpretado como un recipiente o como una malla de clasificación hegemonizada por autoridades centralizadas, y con este sentido ordinario se ha suprimido un factor esencial y primario de todo desarrollo tecnológico, el de la diferenciación, que en los contextos internacionales citados ofrece un marco plural y “ambivalente” de opciones y un abanico de las diferentes posibilidades para pensar, hacer, investigar e innovar.

La anulación de la ambivalencia en los procesos de conocimiento, imagina un sistema perfecto y coherente de acciones, dando por sentado que los factores que intervienen (hombres, normas, ideas, recursos e instituciones) procuran de buena gana seguir un destino señalado y disponen de una capacidad para neutralizar el ruido, la divergencia y el deseo.

Esta imagen de un escenario tecnológico neutral, muy común en la idea que pone a desembocar la eficacia del conocimiento en la empresa, desvirtúa y omite la precariedad de la empresa para asumir responsabilidades de liderazgo en la investigación y aportar recursos a la innovación de la productividad. Pues en el balance presentado desde otras instancias del Estado, la tendencia a la baja de las empresas colombianas en la innovación, contrasta con la propensión muy evidenciable en sus organizaciones a promover e incentivar la copia y la imitación, pues en su esencia la reivindicación que se ha hecho de la tecnología desde la esfera funcional, tiene una marcada tendencia a valorar el uso y los rendimientos monetarios de los sistemas técnicos, y subestimar el papel que la tradición tecnológica en los países y culturas imitadas atribuyen a los valores sociales en el diseño, donde entre otras cuestiones, la tecnología no es asumida como un destino sino como un escenario del disenso argumentado y de confrontación de tendencias, que en suma, equivale a un sano criterio de competitividad.

A este respecto, la noción de sistema adoptado por la institucionalidad ministerial, abre un debate sobre el vínculo de pares relacionales como los de productividad y aprendizaje, tecnología y sociedad, regiones de conocimiento y regiones geográficas, que en nuestro medio cultural, a pesar de la pluralidad, son simplificados mediante giros dialécticos del siguiente tenor: “De entrada, se concibe que la ET sea un sistema y, como tal, sus elementos tienen razón de ser en tanto guardan relación dinámica entre sí. En tal sentido, ninguno de sus componentes tiene significado por sí mismo y, más bien, la falta de atención a uno de ellos trae, como consecuencia, indiferencia sobre el conjunto; del mismo modo, una concepción sistémica revela que la alteración de uno de sus componentes afecta la totalidad”. (MEN; 2016, p. 7)

Aparte de que no es adecuado pensar que “de entrada” una cosa es lo que uno se imagina, y de que en un sistema la reciprocidad y el engranaje comprenden no sólo relaciones dinámicas en sentido progresivo, como también relaciones aleatorias que animan la sana competencia; puede afirmarse que el mérito de la idea de sistema expuesta, y que asumimos como la contribución a un trabajo de reflexión y proyección de escenarios, es la de postular un punto de partida de crítica e interpretación de nuestras instituciones, lo cual puede ser muy útil como referente metodológico para motivar el cambio.

Para contribuir entonces, al ejercicio de crítica y revisión de las instituciones, vale aceptar que ellas se comportan como sistemas operativos inteligentes. Pero, el hecho de que se les defina como aparatos funcionales, explica su inhabilidad y deformación sistémica. Y esto explica por qué muchas instituciones se comportan como sistemas aislados donde ni la materia ni la energía pueden entrar y salir, es decir, actúan como cajas vacías sin significado propio; y luego, cuando ese vacío interior se altera por motivos generalmente normativos, crean un efecto dominó que transforma las cajas en sistemas cerrados, es decir, en un mecanismo que intercambia energía pero no materia. Esto explica por qué los planes educativos institucionales de los colegios o los planes de desarrollo de las universidades, actúan en el territorio pero no incorporan tecnológicamente a este en su dinamismo. Otro tanto puede decirse del aula.

Para el físico Ilya Prigogine, una ciudad, es un sistema abierto que “actúa a modo de centro hacia el que confluyen alimentos, combustibles, materiales de construcción, etc., y que, por otro lado, expide productos acabados y residuos” (1993:228).

Tal vez el ejemplo no sea el más preciso, pero está indicando por lo menos una cuestión central de la reforma institucional, y es que las nuevas tecnologías incorporaron en la nebulosa educativa una información que fracturó el carácter aislado, insular y cerrado de su organización, y que en su conflicto contemporáneo, plantea serias dificultades para interpretarla como totalidad ya que las ciudades donde están ancladas enfrentan un conflicto estructural similar, la de no haber sido diseñadas como ciudades.

3. El problema de la investigación y sus vínculos con las técnicas, las tecnologías y las ciencias. ¿Podemos superar el endogenismo del sistema?

Uno de los inconvenientes que plantea a la interpretación institucional el enfoque de sistema es que “Endogeniza” los procesos y las acciones del conocimiento configurándolos como factores dependientes de una función económica.

El endogenismo en la investigación al concebir su proceso intelectual como “cadena de valor”, aparte de que crea una confusión sobre su significado porque la fracciona y la sectoriza, suprime el principio sistémico que da integralidad a sus experiencias, el de unificar (que no homologar) sus diversas formas de conocimiento y cohesionar sus resultados en un direccionamiento tecnológico, que podemos sintetizar como un acto de construir y diseñar estructuras que en grados variables de complejidad resuelve preguntas de la actividad humana.

Bajo estas consideraciones es bien complicado establecer qué es aplicado y qué es teórico en las actividades humanas regladas por los procesos y productos de las ciencias, las tecnologías y las técnicas.

Porque el sentido de lo práctico y de lo empírico es propio de todo sistema investigativo e igualmente lo es el sentido reflexivo, analítico e interpretativo de legos, expertos y sabios. La diferencia de grado la pone la teoría en las ciencias y las tecnologías, porque logran cohesionar una estructura de memoria paralela al medio natural de procesamiento de información: el cerebro.

Si bien no se pretende invalidar que las diferencias de grado traducen modos distintos de investigar, puede resultar más conveniente pensar las encrucijadas “curriculares” de estas diferencias, pues la alocución funcional de sistema tiende a sobrevalorar el esquema de los niveles, concebidos como “el eslabón articulador del Sistema Educativo [...] concebido de diversas maneras y con diversas denominaciones: educación terciaria, educación superior (en sentido amplio), educación postsecundaria, educación vocacional, educación secundaria superior, educación pre-profesional, entre otras denominaciones. Sin embargo, este nivel educativo se orienta, en todos los países y en las regiones abordadas, a fortalecer el crecimiento y el desarrollo de las naciones en el contexto de la globalización y la revolución tecnológica-científica que enmarca la realidad social y económica”. (MEN: 2016, p. 34)

Reivindicar el currículo como eslabón articulador, ayudaría a generar experiencias pilotos y experimentos de puesta a prueba de la educación terciaria.

El conocimiento de las pautas con las cuales obramos las instituciones implicadas en el planteamiento de la educación terciaria, requieren de estudios prácticos muy experimentales para evaluar todos los lados y los ángulos de una interrelación conveniente entre universidades, instituciones tecnológicas y técnicas, con un modelo de organización

del aprendizaje basado en la investigación, donde uno de los principios orientadores sea el conocimiento de las premisas que engranan la acumulación de tecnología al desarrollo de la productividad concebida en su más amplia acepción, y donde el capital aporte infraestructura, logística y sobre todo disposición de sus capacidades humanas.

En este tipo de experimentos, los factores institucionales cooperan en el diseño y desarrollo de un modelo posible, y evitan reducir el rol de las instituciones al de juntar sus defectos o interferir en el reacomodamiento y adaptación tecnológica de procesos evidentemente complejos.

A un modelo de tal naturaleza, podría proyectarse desde el comienzo como el principio de ciudades tecnológicas, donde las actividades de investigación, obran de modo abierto y corrigen la insularidad institucional.

Por esta razón, no sería muy adecuado pensar en una suerte de “función sustantiva”, sugerida en los términos de mayor dedicación de tiempo de trabajo académico «de un tercio a la mitad de la semana de trabajo» y la concepción de una instancia institucional «orientada hacia la investigación» como eje orientador de la enseñanza”. (p. 34)

La sugerencia en el debate UN, es que la investigación permee todo el proceso y realinee todas sus actividades y acciones en forma de trayectorias CT+I, pues con estas más que con las funciones: “i) se posibilita la transversalidad de saberes, en tanto convergen y se intersectan los saberes tanto disciplinares como complementarios; ii) se potencia la interdisciplinariedad, ya que se abre el diálogo entre saberes en función de la solución de problemas reales con participación de diversos intereses y pretensiones investigativas; iii) se logra integralidad en virtud de las lecturas que surgen del ejercicio colaborativo”. (p.34)

4. Descentralización territorial.

El nacimiento de la Universidad Nacional de Colombia coincide con un momento en el que las regiones, organizadas como Estados, aclimatan las pasiones y los conflictos en un sistema federal llamado los Estados Unidos de Colombia.

El modelo de institución pública descentralizada de la Universidad Nacional, con los avatares del tiempo de la nación y del país, ha tenido que lidiar con el conflicto de las mentalidades escindidas por un sentimiento nacional presionado por las identidades o intereses de cuño regional, y comprender las incertidumbres de la dupla economía / política, anclada en la disputa de los partidos políticos, las corporaciones y los gremios.

Entre la suerte de las sendas perdidas del conflicto y de encrucijadas de difícil solución, el centro de pensamiento de la nación ha mantenido activo el proyecto de país, por más que las guerras hayan debilitado sus fuerzas y la nación haya quedado casi exangüe. La fortaleza del proyecto universitario consiste en que en el mapa de las instituciones públicas ha edificado una economía propia basada en el principio connatural de la racionalidad y de la

crítica científica. Desde estos ámbitos gestaron nuevas profesiones y empresas híbridadas en el espíritu práctico y transformador de las ciencias y las tecnologías.

Entender este solo principio permite evaluar la evolución y el cambio de las geografías urbanas, lentamente modernizadas con las instituciones de la salud, de las ingenierías y de industria, de las finanzas y el comercio. La variedad de instituciones sociales, culturales y educativas públicas y privadas que retoñaron en los jardines de la universidad, deja a la reflexión las ventajas que para la vida de la nación produjo la ecuación simple de la ciencia, la profesión, las artes y el trabajo, diferenciada de las fórmulas que reducen el capital y la riqueza científica a un código, que despojado de su vitalidad, torna parásita su función: el dinero. Que dicho sea de paso, ha sido fuente de preocupación para las ciencias en los sentidos menos mundanos de sus aplicaciones, especialmente en la animación de los valores del trabajo productivo que la economía de las almas heredada del pasado colonial aherrojó en los modos gregarios de la vida silvestre o del intercambio especulativo del comercio y las rentas del suelo.

Un estilo propio de apropiación e integración de las ciencias en la geografía de las regiones, hizo que germinara un método del contacto y la experimentación con problemáticas y mentalidades de sociedades y culturas particulares del extenso país. Para los fundadores del alma máter, el carácter nacional de la Universidad estaba en el método, que fue entendido como una escuela, es decir como un orden lógico de enseñanza, un modo de dar organización a las ciencias y a sus aplicaciones. En los Anales² de septiembre de 1868 destacaban que la escuela del método tuvo que hacer desandar a muchos alumnos el camino recorrido en los estudios elementales, porque “yendo al fondo de su saber, solo se ha encontrado un cúmulo de nociones teóricas mal pensadas i peor dijeras, que ningún punto de apoyo efectivo les ofrecen para vencer las dificultades de los estudios superiores”.

Comprender la imbricación de lo nacional con lo territorial es un trabajo que exige de un nuevo liderazgo de la Universidad Nacional, para construir en su seno nuevas combinatorias y nuevos modelos de intercambio, experimentación y desarrollo de los conocimientos, diferenciados de lo que en el momento moderno intentó configurarse como sistema de ciencia y tecnología, concebido como un mecanismo lineal y deductivo de relación de las producciones científicas con las profesiones y de éstas con las demandas sociales y empresariales organizadas igualmente como modelos lineales y previsibles.

El esquematismo o modelo de generación de conocimientos contemporáneo combina las tendencias científicas con procesos y espacios variables no lineales, más inductivos y problematizadores que divulgativos o transmisores, distanciándose así de los sistemas modernos de enseñanza impartidos en pequeños, medianos o grandes auditorios, que en el

² Periódico oficial de la Universidad, destinado al fomento y cultivo de las ciencias la literatura y la instrucción pública en los Estados Unidos de Colombia.

lenguaje de Heinz von Foerster operan como máquinas triviales, sintéticamente determinadas, y son analíticamente determinables.

5. Modelo o perspectiva heterárquica de organización de la universidad futura

Las nuevas máquinas de conocimiento son según von Foerster, no triviales, es decir, son sintéticamente determinadas; dependientes de la historia; analíticamente indeterminables; analíticamente impredecibles³.

Desde este ángulo del cambio tecnológico, es que puede interpretarse el malestar global de la parálisis o del parasitismo que afrontan las instituciones y las organizaciones de la actualidad; porque la extensión de los lenguajes computacionales en los mundos domésticos y en las actividades que regulan el funcionamiento de las empresas, las instituciones, el mercado, las finanzas y la comunicación de masas, ha generado una crisis sin precedentes caracterizada por la masificación de la información, el rápido consumo de la misma, y la destrivialización de los lenguajes y las comunicaciones, de un modo tal que los tiempos y velocidades de las organizaciones modernas, sus jerarquías y estructuras administrativas son ralentizadas, pues no están adaptadas sino superpuestas a los valores que introducen las tecnologías computacionales, a saber: flexibilidad y adaptación; limitado control; conocimiento en el sistema, y, “[...] aprender a ser lo que realmente somos: no hacedores y caudillos, sino catalizadores y cultivadores de un sistema autoorganizador en un contexto en evolución”.⁴

El malentendido de la crisis y del cambio tecnológico, por su parte, ha creado pábulo a las reacciones inmediatistas de quienes creen que las máquinas, por ellas mismas, pueden resolver los problemas de mentalidad y cultura organizacional, y por esta vía imaginan un mundo liberado por la virtualización de los medios.

Pero en la práctica, se evidencia que la virtualización no modifica las costumbres, porque en los procesos y principios de auto-organización del contexto socio-administrativo, la informatización en el sentido estrictamente instrumental no garantiza que las organizaciones de conocimiento se destrivialicen, sino todo lo contrario, maniatan los procesos, ya que “las únicas cosas que evolucionan por sí mismas en una organización son el desorden, la fricción y el mal rendimiento”⁵.

Los esfuerzos por volver eficientes las organizaciones, sucumben cuando son motivados por el instrumentalismo y cuando no comprometen la revisión de los modelos mentales afianzados por las creencias, no importa que tan epistemológicas sean sus justificaciones. Para el caso de las instituciones públicas, la permanencia mental de los antiguos enfoques

³ Cfr. Heinz von Foerster. *Las semillas de la cibernética*. Gedisa: Barcelona, 1996.

⁴ *Ibidem*. p. 139

⁵ Peter Drucker, citado en: Heinz von Foerster, *ob. cit.* p. 138

organizativos, operativos y productivos de las epistemologías modernas, mantienen aún el hábito de la administración como un servicio, creándose una diferenciación y un paralelismo entre quien administra y el administrado, siendo que **en las nuevas epistemologías “el administrador es en sí mismo un elemento del sistema que está administrado”**.⁶

Cuando existe una compatibilidad entre el administrador y el sistema administrado, cada individuo se asume como actor de la organización y no simplemente como operador de un sistema. Por esta razón, la separación del organizador de la organización, conduce a un mundo donde el mandamiento y la ordenación del otro, crea desviaciones éticas tanto en el sentido impositivo del “Tú debes”, como en el de la responsabilidad y el compromiso del “Yo debo”.

Los conflictos éticos entre los lenguajes imperativos y la pasiva negligencia de quienes teniendo una responsabilidad no la asumen por obediencia, tienen así una causalidad en las **dificultades autoimpuestas por la comunidad universitaria para administrar un sistema lógico de valores múltiples, en procesos que siendo íntimamente colaborativos como los son de hecho las funciones misionales, culminan disociados por un alegato administrativo premoderno.**

En el ámbito académico, el modelo administrativo que otorga primacía a las profesiones y a los encuadramientos administrativos, produce una alienación de grupos de expertos en las disciplinas, y en los encuadramientos cerrados de la formación profesional, que evapora otros alcances y resultados de **una profesionalización heterónoma y heterárquica**, capaz de formar intérpretes de un “[...] Principio del mando potencial, por el cual la información constituye el principio de la autoridad”.⁷

En suma, la profesionalización moderna entendida en el lenguaje de von Foerster, equivale a la pérdida de su capacidad terapéutica, operativa y creativa de las disciplinas. Se dice terapéutica en el sentido que toda comprensión de un problema, y toda estrategia conceptual, son en su sentido original “un método analítico, un curso de acción cognitivo que podría servir de guía para lograr esclarecimiento, comprensión y nuevas perspectivas para generar ayuda para aquellos que la buscan”.⁸

⁶ Heinz von Foerster, ob. Cit. p. 139

⁷ Warren McCulloch, citado por: Heinz von Foerster, p. 146

⁸ Ibídem. p. 94